

## **CRENÇAS E LITERACIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES**

Isabel Freire, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, isafrei@ie.ul.pt  
Sara Bahia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sbahia@fp.ul.pt  
Maria Teresa Estrela, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, mtestrela@ie.ul.pt  
Anabela Amaral, doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, anabela-marques@hotmail.com

### **Resumo**

Embora sem unanimidade de resultados, a investigação evidencia, desde os finais dos anos 70, que as crenças educativas influenciam a conduta docente (Fullan, 1991) e que, por vezes, elas se tornam conflituais (Villar Angulo, 1987).

Mais recentemente tem sido salientada a influência das crenças na vida emocional dos professores e sua relação com a conduta profissional (Cross e Hong, 2011). As emoções são igualmente fonte de influência na formação de novas crenças, modificando e alterando o impacto das crenças existentes. As experiências vividas na interação com os contextos em que ocorrem são fontes de emoções e podem ser oportunidades de mudança das crenças e também da ação.

Para o bem estar emocional dos professores, as crenças iniciais sobre a profissão e sobre as emoções podem ser substituídas por crenças mais adequadas, se associadas à aquisição ou desenvolvimento da literacia emocional; na sua falta, crenças relacionadas com o perfeccionismo do professor (e.g., o bom professor é aquele que revela um controlo absoluto sobre todas as situações que ocorrem na sala de aula) poderão conduzir ao desgaste emocional. A formação, dando lugar à reflexão e ao autoconhecimento, tem um importante papel no processo de desvelar determinadas crenças.

Nesta comunicação apresentaremos parte de um estudo de investigação-formação realizado com professores do ensino básico, focado na dimensão emocional da docência. Partindo da análise de dados recolhidos a partir de entrevistas iniciais e finais e de outros materiais, como reflexões dos professores participantes, tentaremos evidenciar a interação entre as crenças, emoções e as mudanças experimentadas pelos professores no processo de formação e relação com as práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Emoções – crenças – formação de professores

### **Apresentação da problemática: crenças, emoções e mudanças nos professores**

As expectativas sociais e as necessidades crescentes dos alunos impõem uma atuação cada vez mais exigente aos professores. Estas mudanças transformam o seu pensamento e a sua atuação, influenciando cognição e emoção, ambas dimensões não observáveis do ensino fortemente afetadas pelas crenças que os professores possuem (Borg, 2003). A investigação tem evidenciado a relação entre crenças, atitudes e conhecimentos dos professores e sua capacidade de resposta às necessidades dos alunos e das escolas. Existe uma reciprocidade entre comportamento do professor e crenças que lhes estão subjacentes (Fullan, 1991). As crenças que os professores criam, desenvolvem e assumem como verdades acerca de si e dos outros influenciam fortemente o seu sucesso ou fracasso (Pajares, 1992). Com efeito, estas

crenças influenciam objetivos, procedimentos, padrões de interação na sala de aula, sendo determinadas pela relação entre os seus valores e pressupostos sobre o ensino e a compreensão que possuem sobre o contexto social e cultural em que trabalham (Richards, 1998). Segundo Kim (2005), a investigação educacional ocidental e noutras culturas sistematiza dois grupos de crenças dos professores sobre a instrução e a aprendizagem: as crenças que assentam na transmissão direta dos conhecimentos e as crenças construtivistas que salientam a aprendizagem ativa por parte dos alunos. De acordo com o modelo cognitivo-comportamental (e.g. Ellis, 1979), as experiências quotidianas ativam crenças e ideias enraizadas que geram consequências emocionais e comportamentais. Algumas dessas crenças ou ideias são disfuncionais e geram emoções e comportamentos que dificultam a atividade quotidiana a vários níveis, como o perfeccionismo e a necessidade de aprovação, que podem gerar emoções de tristeza ou ansiedade que podem levar a comportamentos depressivos ou à não assertividade (Ellis, 1979). Acresce ainda que tanto a cultura contemporânea como a própria tutela impõem aos professores requisitos que, pondo em causa as suas crenças, provocam estados emocionais de ansiedade, medo, desamparo, solidão e mesmo hostilidade que podem despertar índices de *stress* e desespero elevados (e.g. Cole, 1997). Por outro lado, a pressão para desempenharem as suas tarefas de forma eficaz, aliada à falta de tempo, leva alguns professores a não conseguirem refletir sobre as suas emoções e formas alternativas de as gerir (Shaughnessy & Smith, 1998). As mudanças com que os professores se confrontam afetam a sua vivência emocional, levando-os a investir cada vez menos nesta dimensão pela falta de tempo que têm para se dedicar à prática reflexiva (Cole, 1997). Além disso, como afirma Marchesi (2008), é do conhecimento geral a existência de um discurso estereotipado baseado nas crenças de que as emoções além de destrutivas, são impróprias para os professores e um bom professor é aquele que tem sob controlo a sua esfera emocional. De acordo com Cunningham (2001), a análise com outros profissionais dos problemas sentidos

em contexto de sala de aula auxilia a sua superação e melhora a capacidade de enfrentamento de situações problemáticas futuras, e pode contribuir para o aumento da literacia emocional do professor. Adotamos o conceito de literacia emocional que Matthews (2006) atribui a Claude Steiner (1997), definindo-o como " a capacidade de compreender as próprias emoções, a capacidade de ouvir os outros e de ter empatia com as suas emoções e a capacidade de exprimir as emoções de modo produtivo. Ser letrado sob o ponto de vista emocional é ser capaz de lidar com as emoções de modo a promover o poder pessoal e a qualidade de vida à nossa volta. A literacia emocional promove as relações, cria possibilidade de amor entre as pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade" (p. 43).

A reflexividade possibilita a crítica e o questionamento que conduzem a respostas criativas e inovadoras às situações problemáticas. Como refere Farrell (1998), um ensino sem reflexão pode conduzir a uma atuação desprovida de razão. No entanto, Markham (1999) salienta que a exposição das representações e crenças pode desencadear um sentimento de vulnerabilidade. Neste sentido, a prática reflexiva deve ocorrer num contexto legitimado de formação promotor de desenvolvimento profissional (e.g. Cole, 1997). A tomada de consciência da emocionalidade passa necessariamente pela consciência das crenças e ideias que podem ser disfuncionais. A avaliação das crenças e valores melhora a compreensão de si, melhora as práticas e facilita a mudança em termos de si, dos outros e do contexto porque esta atividade afetiva atribuiu significado às suas emoções (Reiman 1999).

A análise desta mudança requiere um exercício de compreensão das relações entre pensamento e ação (Hopkins, Ainscow & West, 1994). As mudanças nas crenças em contexto educacional podem ser categorizadas de acordo com o impacto pessoal mais ou menos profundo e estruturante, como sugere o modelo de Posner, Strike, Hewson & Gertzog (1982), inspirado nos conceitos piagetianos de assimilação e acomodação. Num dos extremos estaria a incorporação de crenças no sistema já existente, enquanto no outro extremo se encontraria a

reorganização do sistema existente que acomodaria a nova crença. Quanto mais enraizada a crença, menos radical a mudança (e.g. Posner *et al*, 1982). As crenças mais fortemente enraizadas, as chamadas “crenças centrais” (Pajares, 1992), ligam-se à vida emocional e à identidade pessoal e são, por isso, as mais difíceis de mudar, mas são também aquelas cujas mudanças produzem maior impacto. É, contudo, um terreno muito sensível que, como dizíamos, mexe com a identidade pessoal e profissional do professor e, por isso, requer ambientes securizantes e a definição de cenários de pensamento e ação credíveis para os professores envolvidos nesses processos de mudança. Para Pajares (1992) a mudança de crenças implica a compreensão de que as crenças pessoais não são satisfatórias e, por isso, é preciso que estas sejam desafiadas. Consequentemente, a reflexividade dos professores pode conduzir à mudança. Contudo, a reflexão é uma componente da atividade profissional que, apesar de ser valorizada pelos professores, parece ter fraca expressão na dinâmica das escolas e no quotidiano da prática profissional docente. Esta constatação fundamenta-se em justificações encontradas nos discursos dos professores relacionadas com a cultura de individualismo tão característica desta profissão e com a organização e funcionamento das escolas que em nada potenciam o exercício da atividade reflexiva de uma forma sistemática e colaborativa. O desenvolvimento da reflexividade dos professores em contextos formais de formação requer a criação de condições para a reflexão e autoconhecimento, para a explicitação das crenças e sua interligação com as práticas, apoiando-se em dispositivos formativos que proporcionem: i. desafios e experiências formativas que apelem ao conflito cognitivo; ii. reflexividade assente em dispositivos promotores da reflexão individual e grupal (análise de metáforas; mapas conceituais, debates, diários, portefólios) e momentos catalisadores da reflexão; iii. alternativas credíveis, fundamentadas e concretas para construção de novos cenários, que se afigurem plausíveis aos professores; iv. reflexão crítica e dialógica entre a prática e a teoria. Os conceitos de formação, de aprendizagem e de

desenvolvimento são indissociáveis da ideia de mudança. Formadores e formandos estão geralmente comprometidos na intenção de gerar mudanças positivas que resultem em aprendizagens e desenvolvimento profissional. Contudo, nem sempre tal se verifica. A mudança não é fácil nem linear. As mudanças pessoais ou coletivas são processos lentos, interativos e complexos. A mudança é um processo multidimensional, onde interagem fatores individuais, coletivos e contextuais, os quais interagem por sua vez com o fator tempo, e que inclui “mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas” (Simão, Caetano e Flores, 2005: 175). Na formação de professores, estes diferentes vetores da mudança estão por sua vez em interação com dimensões de carácter contextual, quer do ensino, quer da formação, designadamente as crenças, as necessidades e as expectativas dos alunos, dos pais, dos pares ou dos órgãos de gestão.

A partir deste referencial teórico, o presente estudo procurou compreender como a mudança das crenças, ocorrida ao longo do processo de formação emocional que ensaiámos, se associou à percepção dos docentes sobre as mudanças das suas práticas.

### **O dispositivo de investigação-formação**

O sentido do processo formativo que estimulámos e desenvolvemos numa escola da cidade de Lisboa foi o de promover a capacidade reflexiva dos professores, centrada sobre as suas emoções, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de gestão das emoções, num contexto de colaboração profissional. Seis professores<sup>i</sup> (5 professoras e 1 professor) disponibilizaram-se voluntariamente para participar nesse processo. As idades destes professores, que lecionavam no 2º e no 3º ciclo do ensino básico, variavam entre os 28 e os 51 anos. Quatro dos professores trabalhavam na escola onde se desenvolveu todo o processo<sup>ii</sup> e duas noutras escolas próximas. A formação teve a duração de 25 horas. O plano de formação e de investigação, que se previa realizar, foi apresentado e negociado com o grupo, obtendo-se o seu consentimento informado. De acordo com as considerações anteriormente feitas, a

principal estratégia formativa utilizada foi a promoção da reflexão sobre as emoções vividas pelo docente e sobre as que percepcionavam nos alunos e outros participantes no processo educativo, para o que foram utilizados diversos dispositivos:

- O *diálogo no grupo*, a partir de narrativas do quotidiano próximo (situações vividas nos dias anteriores, que eram discutidas pelo grupo, intervindo as formadoras no sentido de facilitar a identificação e explicitação de emoções e sentimentos de si próprio, dos alunos e de outros intervenientes no processo educativo (e.g. pais, outros professores, auxiliares de educação) e a reflexão sobre o modo de atuação e suas consequências, no sentido de encontrar modos alternativos de interpretar as situações e as emoções e sentimentos que lhe estão associados;
- Uso de *mapas de observação das emoções e sentimentos dos alunos* e contextos onde se expressam, posteriormente objeto de reflexão do grupo de formação;
- *Escrita de narrativas* de situações vividas em sala de aula, feedback sobre as mesmas (focado na capacidade de observação e de descrição das emoções vividas nessas situações) e posterior reescrita;
- *Análise de textos teóricos* e produção de fichas de leitura;
- *Reflexões individuais* orientadas sobre as sessões do grupo de formação.
- Organização de um *portefólio reflexivo*.

Este dispositivo de formação constituiu-se igualmente como um dispositivo de investigação de carácter qualitativo, baseado no paradigma interpretativo, que permitiu avaliar as mudanças operadas nos professores ao longo do processo formativo. Assim, realizaram-se entrevistas semi diretivas aos professores participantes, no início e no final do processo. Os materiais produzidos pelos professores-formandos foram também objeto de análise, bem como os portefólios e as notas de campo das investigadoras/formadoras. Toda a informação contida nestes materiais foi sujeita a análise de conteúdo, cruzando categorias de análise e

indicadores. O presente texto surge na sequência de outro que já deu origem a uma publicação em que se exploraram outras dimensões do trabalho (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, s/d).

## **Resultados**

O conteúdo relativo às crenças e mudanças ao longo do processo de formação foi analisado em função do tipo de mudança. Analisaram-se as crenças que foram alteradas e as que se mantiveram. Considerou-se também o tipo de crenças, nomeadamente em termos de generalidade ou especificidade da sua incidência, ou seja, desde as crenças gerais sobre o ensino e a educação mais próximas da distinção que Kim (2005) estabeleceu entre a transmissão direta e construção dos alunos até às crenças mais específicas sobre a formação, os colegas ou os alunos. Essa especificidade está contemplada na classificação de Sanger & Osguthorpe (2011) que sistematizaram 4 tipos de crenças, a saber, psicológicas, morais, educacionais e factores contingentes, a qual tivemos presente na apresentação dos resultados.

*Da análise comparativa entre a primeira e a última entrevista* emergiram crenças destes quatro tipos, com presença escassa das morais e fatores contingentes e presença dominante das psicológicas e educacionais que mudaram em relação ao próprio, aos colegas e aos alunos.

*Em relação a si próprios*, surgem crenças relativas à gestão da sala de aula e às suas emoções. A professora mais experiente do grupo (Susana), projeta logo na entrevista inicial a crença em que a qualidade do seu desempenho assenta na capacidade de se constituir como um modelo para os seus alunos, transmitindo-lhe a paixão pelas matérias que ensina e pelo saber, crença essa que, de tão arraigada, aparentemente se manteve durante todo o processo formativo, impedindo-a provavelmente de atualizar outras potencialidades no sentido do desenvolvimento da sua literacia emocional. Esta professora parece ilustrar, assim, o tipo “ego serves” (Block e Hazelip, 1995, baseados em Clark e Peterson, 1986). Isto é, atribui a si própria a responsabilidade do sucesso dos seus alunos, mas não a dos seus fracassos

(enquanto os outros professores se aproximam do tipo de “ ego protectors “ atribuindo aos alunos o mérito do seu sucesso e responsabilizando-se pelos seus fracassos).

Em contraste, existem evidências de que noutros membros do grupo de formação se observou uma mudança muito forte nas crenças, que incidiu, por exemplo, na relação entre a afirmação da autoridade e os aspectos emocionais. Foi o caso da professora Maria, que na entrevista inicial revelou, através do seu discurso e também da sua atitude e estado emocional durante a mesma, grandes dificuldades em matéria de autocontrolo e gestão das suas emoções, mormente no quadro da relação com os alunos, com consequente expressão de alguma agressividade, segundo a própria. Na entrevista final, o seu discurso revela-se muito menos autocentrado, ou seja, desloca-se para a análise da relação e o olhar sobre as emoções dos alunos, de que pode ser exemplo o seguinte fragmento: “é de assertividade que necessitam os nossos alunos para que consigamos compreender os seus anseios e saber lidar com as suas frustrações” (Maria).

O reconhecimento e discriminação das emoções foi também objeto de mudança como explicam dois professores: “temos que ter consciência que grande parte de nós, adultos, somos também iletrados ao nível da expressão das emoções e sentimentos e, por consequência, incompetentes para transmitir tais competências aos mais novos” (Miguel); “Este conhecimento fomenta a auto-regulação, o autocontrolo através da identificação das competências em uso e da avaliação das suas consequências em relação a mim, aos outros, ao processo pedagógico em curso “ (Maria). Estes dois professores sublinham ainda que esta tomada de consciência e conhecimento levam ao não evitamento de situações desencadeadoras de emoções e à procura de expressão das emoções positivas e controlo as negativas. Maria reforça, ainda, a crença na eficácia da formação e sua generalização, expressando ainda crenças morais, quando observa: “A educação emocional de professores e alunos, em suma, do indivíduo, fez crescer em mim um grito de esperança, ao perceber que os momentos de alegria, de entusiasmo, de felicidade podem ser



potenciados e contribuir para criar cidadãos atentos, empenhados, autónomos; uma escola viva, empenhada, justa e solidária”.

Noutra professora manifesta-se ter passado a haver consciência da utilização futura de estratégias específicas adquiridas na formação e da necessidade de refletir sobre si próprio: “À luz do modelo de Gordon a réplica ao aluno que desafia ou confronta o professor torna-se o estímulo para nós, enquanto indivíduos, saibamos atuar de maneira coerente e assertiva “ (Sofia). Surgiu ainda a consciência da importância das crenças pessoais, vendo-as numa perspetiva dinâmica, como no caso deste professor: “Há que ter elasticidade mental para podermos lidar com essas mudanças quantas vezes inesperadas e que nos fazem ter que desinstalar das nossas certezas e dos nossos métodos «infalíveis»” (Miguel).

Cátia, a menos experiente do grupo, na reflexão final do seu portefólio tal como na entrevista inicial, parece desfocar do centro da relação pedagógica as suas crenças e teorias pessoais, nomeadamente sobre a gestão de problemas relacionais. Esta jovem professora continua a projetar, simultaneamente, crenças sobre fatores contingentes e sobre fatores psicológicos, sem que explicita como os compatibiliza ou hierarquiza. Assim, projeta a crença em que as dificuldades relacionais e emocionais na docência estão dependentes de fatores externos à relação professor-aluno (exº “a indisciplina é originada pelo meio social em que a própria escola está inserida”). Projeta ainda a crença de que essas dificuldades são inerentes a fatores intrínsecos ao professor, designadamente às suas crenças pessoais e à dificuldade em verbalizar sentimentos e emoções, crenças e comportamentos que, segundo ela, dificilmente se alteram. Porém, nas *reflexões finais dos portefólios*, cinco dos seis professores do grupo manifestam claramente a crença em que “a gestão das emoções e a educação emocional fazem parte da docência”, se bem que a apoiem em pressupostos diversos. Sofia considera as *emoções um desafio pedagógico*, enquanto Madalena e Miguel verbalizam essa convicção, sustentando-a na necessidade de o professor saber reconhecer e gerir as suas emoções: “A

dimensão emocional está intimamente ligada com a profissão de professor. É muito importante reconhecer e estar atenta às emoções, para conseguir ter um maior autocontrolo nas situações que se colocam” (Madalena); “é necessário saber gerir a expressão dos nossos sentimentos e emoções no contexto relacional com os nossos pares e nos processos de ensino/aprendizagem” (Miguel). Este professor sublinha principalmente a crença numa aposta precoce na literacia emocional dos alunos, quando afirma: “Compete-nos, em estreita colaboração com as famílias e parceiros escolares (GAAF, ou similar, Gabinetes de Gestão de Conflitos) trabalhar para que as nossas crianças adquiram tão precocemente quanto possível essas competências de gestão da expressão das emoções o que vai, posteriormente, ter consequências positivas nas interações sociais que irão estabelecer com o mundo dos seus pares como com o dos adultos”. Este professor, aliando crenças sobre a profissão e fatores contingentes, admite ainda que esta necessidade de integração plena e de conscientização da dimensão emocional da docência é atualmente uma questão crucial na educação e na sociedade, como bem ilustram os excertos do texto de reflexão final deste professor: “Com o surgimento de sociedades cada vez mais vastas e anónimas, o ser humano foi perdendo a capacidade de exprimir convenientemente as suas emoções e sentimentos. O socialmente correcto passou a ser o relativismo “confortável”, a dissimulação, o recalcamento e muitas vezes a hipocrisia passou a ser a norma”; “Verificamos ao longo do tempo que a Oficina durou, e através das leituras realizadas, que há uma iliteracia emocional não só ao nível dos nossos alunos como também entre nós”.

Outra crença que é patente no discurso de dois dos professores do grupo de formação é que “as competências relacionais e emocionais se desenvolvem”. Miguel enquadra esta forte convicção numa crença mais ampla acerca do desenvolvimento docente que considera um processo sempre inacabado, porque deve responder às constantes mudanças sociais. Relativamente à dimensão emocional e relacional crê que “não sendo inata, ela é fruto de aprendizagens adquiridas ao nível dos grupos onde nos inserimos”. E acrescenta: “Tais aprendizagens são não só adquiridas através da imitação de exemplos como, em grande número de

situações, através do processo de tentativa, erro e reformulação. Claro que é importante haver espaços de reflexão e análise desta problemática como o que agora terminámos. No entanto, temos que ter a coragem de dar o salto da teoria para a prática, para a realidade. O processo de aprendizagem é de tentativa e erro, ... mas tal requer humildade e vontade de recomeçar após os fracassos”. Também Maria acredita que a aprendizagem neste campo se faz fazendo e avaliando o que se faz. Expressa-se assim: “Este conhecimento fomenta a auto-regulação, o autocontrolo através da identificação das competências em uso e da avaliação das suas consequências em relação a mim, aos outros, ao processo pedagógico em curso”.

Noutra fonte de informação - *as reflexões orientadas sobre o processo formativo produzidas no final das sessões pelos formandos*, transparece igualmente uma tomada de consciência da importância da dimensão emocional da docência e uma gradual mudança no campo das crenças acerca do papel do próprio professor, dos alunos e da relação pedagógica. Ao longo do processo formativo, os professores foram revelando a assunção das emoções na docência não como um assunto que se refere meramente às disposições pessoais ou virtudes privadas, mas como sendo um assunto determinante no modo como desempenham a profissão, como organizam o ensino e como encaram a relação pedagógica. Tomemos como exemplo o caso da professora Madalena que, no início do processo formativo, começou por revelar o interesse e o impacto que teve, nas suas conceções, a aquisição de novos conhecimentos científicos, referindo: “Esta sessão foi bastante importante, pois ajudou-me a conhecer melhor o modelo de Gordon. É importante um professor saber como há-de resolver problemas e conflitos na sala de aula (...) Com esta sessão aprendi que para que possa existir uma evolução no comportamento dos alunos, o professor deve treinar algumas técnicas, como: escuta activa, resolução de problemas e de conflitos e a utilização da mensagem do eu”. Acrescenta ainda que estes conhecimentos representam uma mais-valia não só para si, enquanto pessoa e professora, mas também para uma melhor gestão da sala de aula em benefício da aprendizagem dos seus alunos: “Despertou-me curiosidade aprender a resolver problemas e conflitos em sala de aula, no sentido de melhorar o meu controlo e a

minha gestão ao nível das emoções. Pois sei que se existir uma evolução positiva no comportamento dos alunos, o seu interesse e gosto pela disciplina aumentam e os resultados vão ser melhores”. [08.06.2011]. No final do processo formativo, assume: *“é necessário existir um equilíbrio entre a afirmação de autoridade e os afectos. Não existem soluções pré-definidas na resolução do confronto, depende do grupo em causa e do próprio professor. Na maioria dos casos, as expectativas, os conhecimentos e as crenças que nós temos dos nossos alunos vão condicionar a relação que estabelecemos com eles.”* [30.06.2011]. Ao longo do processo formativo, esta professora veio a revelar a aquisição de um grau de reflexividade emocional elaborado, ao mostrar que tem consciência da importância de saber gerir bem as suas emoções e as dos seus alunos e de estar atenta e aberta ao que lhe acontece em contexto de sala de aula, de maneira a poder agir de forma satisfatória em conformidade com a situação e respetiva idiossincrasia.

*Em relação aos colegas*, parece terem sido reforçadas as crenças relativas ao valor da partilha de problemas, aspeto sobejamente realçado por todos os professores do grupo de formação.

*Em relação aos alunos* mudaram crenças relativas ao reconhecimento da vivência emocional dos alunos e à necessidade de considerar os contextos em que vivem, como explicam Madalena e Cátia: “O aluno é uma pessoa que vive sentimentos e emoções. Temos que perceber que por detrás de um comportamento estão sentimentos e emoções e ainda que temos que os enquadrar com o grupo onde decorre a acção” (Madalena); “A consciência da realidade social do aluno e o modo como influencia nas interações, o autocontrolo nas situações de conflito mantendo um clima emocional equilibrado de modo a evitar o confronto, são competências que, embora adquiridas, nem sempre são implementadas devido ao facto de serem intrínsecas e de ordem emocional” (Cátia).

### **Considerações finais**

A análise dos resultados da pesquisa realizada pôs em evidência os vários tipos de crenças que os professores manifestaram no início e ao longo do processo de formação que implementámos. Essas crenças são enquadráveis nas classificações de Kim (2005) e de Sanger e Osguthorpe (2011), atrás referidas, embora com escassa presença de crenças morais

e de fatores contingentes. Muitos dos resultados que atrás referimos vão ao encontro daqueles que encontrámos na literatura internacional e registámos no quadro teórico de onde partimos. Assim, por exemplo, reforçam a asserção de Pajares sobre maior resistência das crenças centrais à mudança, como o caso de Susana evidenciou ou a relação que alguns dos professores revelaram nos seus discursos entre as suas crenças e acção (Villar Angulo, 1987) e relação entre emoção e conduta (Cross e Hong, 2011). Consideramos que os resultados apresentados, embora não generalizáveis, dão um contributo para a compreensão das relações entre crenças, emoções e ação ao mesmo tempo que mostram como a formação assente em práticas reflexivas orientadas para a exploração de crenças e emoções constituiu uma oportunidade de autoconhecimento e mudança. Tendo procurado assegurar as exigências éticas da investigação e da formação, conseguiu-se criar um clima de partilha emocionalmente securizante. Assim, os participantes da formação desenvolveram a sua dimensão reflexiva na área das emoções, tanto em termos das formas que adotaram como nos interesses que estavam em jogo para cada um deles. A especificidade do projeto formativo mostrou-se decisiva para este desenvolvimento, especialmente a sua dimensão colaborativa e a componente investigativa que se privilegiou. Apesar de existirem algumas diferenças entre os formandos, a formação proporcionou uma apreciável aproximação entre eles, tendo sido assumido pelos próprios que se tornaram mais despertos para a reflexão e para a importância de exercer a sua profissão com mais racionalidade, mas numa relação em que razão e emoção mutuamente se influenciam (Damásio, 1999). Face aos resultados apresentados, pensamos que as crenças inquestionadas, nomeadamente as que se referem à dimensão emocional do trabalho docente, que fazem parte do imaginário dos professores e iluminam a sua prática profissional devem ser objeto da formação de professores, pois são muitas vezes as crenças sem fundamento que conduzem a um desgaste emocional desnecessário. Na senda da filosofia platónica (Platão, 2005: 200d-202d), diríamos que as crenças só serão efetivamente fiáveis

quando são verdadeiras e acompanhadas de justificação (*logos*), quando se abandona o campo das meras opiniões (*doxa*) e dirigimo-nos para o campo do conhecimento fundamentado (*episteme*). Ou seja, o conhecimento implica a crença, mas a crença não implica conhecimento.

Há 10 anos atrás, Estrela (2002:22), tendo como pano de fundo o modelo personalista de Combs (1972, 1974) que preconizava a ideia de que um professor só é eficaz quando é detentor de “um adequado sistema de crenças” sobre o ensino e a educação, sublinhava que a formação de professores só conseguiria concretizar a sua função de ajudar a pessoa – professor a tornar-se eficaz, se ele tiver também uma visão positiva de si mesmo e se sentir seguro e aceite. Ora, hoje as suas palavras continuam atuais, pois o grande desafio dos professores continua a ser o de saber como se tornar eficaz perante os contextos que se revelam cada vez mais adversos, tal como o grande desafio da formação de professores continua a ser como favorecer os processos de mudança que melhor possam assegurar a eficácia da ação destes profissionais.

### **Referências bibliográficas**

- Block, J. H. & Hazelip, K. (1995). Teachers beliefs and Belief Systems. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 25-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Cole, A. L. (1997) Impediments to reflective practice: Toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3 (1), 7-27.
- Cross, D. I. & Hong, J. I. (2011). Beliefs and Professional Identity: Critical Constructs in Examining the Impact of Reform on the Emotional Experiences of Teachers. In Paul Schultz & Michalinos Zembylas (Eds.). *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*, (pp. 273-296). London: Springer.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Ellis A. (1979). Rational emotive therapy. In A. Ellis, & J. M. Whiteley, (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational emotive therapy* (pp.1-6). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Estrela, M. T. (2002) Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, vol.11, nº1, pp.17-28.
- Fullan, M. (1991). *The new meanings of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*.

- London: Cassell.
- Kim, J.S. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies, *Asia Pacific Education Review*, 6 (1), 7-19.
- Mattews, , B. (2006)Engaging Education. Developing Emocional Literacy, Equity and Co-Education. London: Open University
- Marchesi, A. (2008). *O Bem-Estar dos Professores*. Artmed: Porto Alegre.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333.
- Platão, (2005). *Teeteto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Reiman, A. (1999). The evolution of the social role taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 27(3), 579-578.
- Shaughnessy, M. F., & Smith, S. L. (1998). *Teacher emotions and reflective thinking*. Portales, NM: Eastern New Mexico University.
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P., Flores, M. A. (2005) Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, 26 (90),173-188.
- Villar Angulo, L. M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Serie Filosofía e Letras, nº 99.

---

<sup>i</sup> Ao longo do texto estes professores serão designados pelos nomes fictícios: Cátia, Madalena, Maria, Miguel, Sofia e Susana.

<sup>ii</sup> O processo teve o apoio do diretor da escola que disponibilizou um espaço para as sessões de formação e da diretora do Centro de Formação de Professores, que desenvolveu o processo de creditação da formação.